

2018

**Institut für Slavische Philologie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)**

Ukrainische Sprache, Literatur und Kultur sind am Institut für Slavische Philologie der LMU seit langem in Forschung und Lehre verankert. Das Institut wirkt durch Kooperationen mit anderen Universitäten bzw. Slavisten in Deutschland und im Ausland sowie mit Ukraine-Netzwerken. Um dies gezielt zu erweitern und die Ukrainistik in Deutschland, der Ukraine und anderswo zu fördern, bieten seine Internetkonferenzen ein geeignetes Forum.

Internet: [www.slavistik.uni-muenchen.de](http://www.slavistik.uni-muenchen.de)  
[www.ukrainistik-konferenz.slavistik.lmu.de](http://www.ukrainistik-konferenz.slavistik.lmu.de)

xx.xx €  
ISBN: 978-3-95925-115-0  
ISBN (eBook): 978-3-95925-116-7



Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen ■ Діалог мов – діалог культур. Україна і світ

IX. Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik

# Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen.

Die Ukraine aus globaler Sicht

München 1.–4. November 2018

## Діалог мов – діалог культур. Україна і світ

IX Міжнародна наукова Інтернет –  
конференція з україністики

readbox unipress · Open Publishing LMU

IX. Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik

**Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen.  
Die Ukraine aus globaler Sicht**

**Діалог мов – діалог культур.  
Україна і світ**

IX Міжнародна наукова Інтернет-конференція з україністики

München  
1.–4. November 2018

readbox unipress  
Open Publishing LMU

2019

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.



Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität  
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Herstellung über:

readbox unipress in der readbox publishing GmbH  
Am Hawerkamp 31, 48155 Münster  
<http://unipress.readbox.net>

© für alle Texte bei den jeweiligen Autoren 2019

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge geben die Meinung ihrer Verfasser oder Verfasserinnen wieder und nicht in jedem Fall die des Herausgebers, der Redaktion oder des Verlages.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.dnb.de>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-epub-62334-5>  
<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.62334>

978-3-95925-115-0 (print)  
978-3-95925-116-7 (online)

ISSN der Reihe:  
2629-5016 (print)  
2629-5024 (online)

## ВИСВІТЛЕННЯ ДІАЛОГУ МОВ І КУЛЬТУР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРЕКЛАДНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Жанна Клименко*

(Україна)

*У статті розглянуто специфіку діалогічного підходу до викладання української перекладної літератури в загальноосвітній школі. Звернено увагу на різні рівні діалогу: діалог національних культур, діалог оригіналу й перекладу, діалог автора та перекладача, діалог перекладачів, діалог перекладного твору з інокультурним читачем, діалог оригінальної та перекладної літератур, діалог перекладної літератури й українського суспільства.*

*Ключові слова: діалог, перекладна література, оригінал, переклад.*

### REPRESENTATION OF THE DIALOGUE OF LANGUAGES AND CULTURES IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN TRANSLATED LITERATURE

*Žanna Klymenko*

*This article examines the particular aspects of the dialogical approach to the process of teaching of Ukrainian translated literature in a secondary school. It draws attention to the different levels of dialogue: the dialogue of national cultures, the dialogue of the original text and the translation, the dialogue between the author and translator, the dialogue of translators, the dialogue of the translated work with the foreign culture reader, the dialogue of the original and translated literature, the dialogue of the translated literature and Ukrainian society.*

*Keywords: dialogue, culture, translated literature, original text, translation.*

Чільне місце в сучасній системі середньої освіти в Україні займає шкільний курс “Зарубіжна література”, предметом вивчення якого є насамперед україномовні перекладні художні твори, які, репрезентуючи різні країни й народи, водночас яскраво увиразнюють здобутки української перекладацької школи. Ця навчальна дисципліна значною мірою спрямована на висвітлення діалогу мов і культур, формування світогляду особистості, зацікавленої у збереженні як власної культурної ідентичності, так і полікультурного розмаїття світу.

Сучасні українські вчені-методисти плідно працюють над дослідженням діалогічного підходу до викладання зарубіжної літератури. Серед розвідок останніх років цікавими зокрема є посібник І. Небеленчук “Діалогові технології навчання світової літератури”, написаний на основі кандидатського дослідження, а також дисертація І. Ціка, в якій означене

питання висвітлено в розрізі проблеми формування етнокультурної компетентності школярів (Небеленчук 2015; Ціко 2016).

Предмет “Зарубіжна література” дає можливість репрезентувати учням специфічні рівні діалогу, відображені саме в перекладній художній літературі або стимульовані її читанням:

- діалог національних культур;
- діалог оригіналу й перекладу;
- діалог автора та перекладача;
- діалог перекладачів;
- діалог перекладного твору з інокультурним читачем;
- діалог оригінальної та перекладної літератур;
- діалог перекладної літератури й українського суспільства (Клименко 2006, 127).

Значну увагу вчитель зарубіжної літератури приділяє навчанням школярів діалогічному підходу до прочитання художніх творів. Продуктивний діалог між читачем і чужою культурою відбувається за таких умов:

- якщо вчитель створює емоційно-інтелектуальну атмосферу зацікавлення чужою культурою, налаштовує учнів на доброзичливе ставлення до неї;

- якщо учні усвідомлюють, що “діалог культур є діалогом рівноправних партнерів” (М. Гольберг 1996, 9), які прагнуть пізнати один одного;

- якщо школярі володіють специфічними вміннями, необхідними для роботи з інокультурним текстом (це насамперед вміння фіксувати і пояснювати прояви національного в культурі, аналізувати твір відповідно до його інокультурної природи).

У зв’язку з цим особливої ваги у процесі викладання зарубіжної літератури набуває *принцип урахування інокультурності твору*, який вимагає від учителя та учнів сприймання тексту як явища іншої культури, що неодмінно включає прагнення розшифрувати її національні коди (Клименко 2006, 126). Наприклад, твори далекосхідних літератур не можна розглядати з позицій антропоморфізму, оскільки це суперечить їх сутності. Своєрідні ‘голоси’ цих текстів читач почує, сприймаючи їх із позицій споглядальної краси Всесвіту. Усвідомивши це, він уникне певних хиб у трактуванні творів. Зокрема ніколи не бачитиме в них того, чого не може бути (наприклад, уособлення в хайку Мацуо Басьо).

Надзвичайно важливо навчити учнів дивитися на твір з позицій тієї культури, яку він репрезентує. Адже кожний художній текст тією чи іншою мірою відображає національну картину світу.

У зв’язку з викладеним вище розглянемо деякі *етнокультурні компоненти комунікації*, які відображаються в художніх творах і по-різному сприймаються представниками лінгвокультурних спільнот (Бацевич 2009; Гачев 1988; Красних 2002; Марковина 1982; Маслова 2001; Сорокин 1977).

*1. Національно-культурні символи – знаки, в яких первісний зміст виступає формою для вторинного.*

Інокультурний читач може мати справу з прикладами символічності того, що в його лінгвокультурній спільноті не є символічним. Наприклад, для англійців національним символом є гостролист як неодмінний атрибут Різдва, домашнього затишку в Різдвяні свята. Не випадково саме ця рослина неодноразово згадується в “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Дікенса. Для українців гостролист не є культурним символом, саме тому названа лексема в них не асоціюється з наведеним значенням. Отже, щоб українські учні адекватно сприйняли твір Ч. Дікенса (вивчається в 6 класі), доцільно ознайомити їх зі специфікою святкування Різдва в Англії.

Крім того, завадити сприйняттю тексту можуть і ті випадки, коли спостерігається незбіг (а особливо протилежність) символів, позначених однаковими мовними одиницями (це призводить до міжкультурної асиметрії). Так, для європейців дракон – символ зла, для народів Сходу – здоров’я і процвітання. Заєць сприймається українцями як символ швидкості, поспішності (стрибає, як заєць), боягузтва (дрижить, як заєць), у той час як у народів буддійського ареалу ця тварина асоціюється з мудрістю. Відомі випадки несумісності символіки кольорів: на відміну від багатьох індоєвропейських народів у мешканців Екваторіальної Африки не існує зв’язку між добром, істиною й білим кольором; злом, обманом і чорною барвою (Гачев 1988, 47). У монголів жовтий колір символізує кохання, у деяких європейських народів (українців, росіян, білорусів, німців, поляків і французів) – розлуку, зраду, американці асоціюють його з боягузливістю.

*2. Національні еталони і стереотипи сприйняття як фактор вияву себе серед своїх і водночас упізнання свого.*

У художній літературі найяскравіше відображено стереотипи-образи, стереотипи-ситуації, стереотипи поведінки. Так, у різних народів існують різні стереотипні уявлення про еталон зовнішньої та внутрішньої краси людини, які пов’язані з природними умовами та етнічними особливостями сприйняття навколишнього світу. Наприклад, в оповіданнях Р. Тагора відображено сприйняття краси бенгальцями. За їхніми уявленнями, смаглява шкіра, високий зріст, коротке хвилясте волосся, відсутність кокетства – негативні жіночі характеристики (у той час як багатьма європейцями вони можуть бути сприйняті як позитивні).

З національними символами та стереотипами пов’язано функціонування у фольклорі та літературі улюблених народом образів-штампів. Наприклад, для українців національно-специфічним є образ степу як символу свободи, у народів Кавказу, які живуть в інших географічних умовах, вільне життя асоціюється з горами. Саме тому природний для української свідомості гімн степу в повісті М. Гоголя “Тарас Бульба” може не знайти адекватного відгуку в душі горця, який ніколи не бачив неозорих просторів. Отже, національне світобачення позначається й на сприйнятті пейзажів, наявних у творі.

Безпосереднім чином з географічно та етнічно зумовленими уявленнями пов'язана вся система засобів художньої виразності. Звідси вживання постійних епітетів (на кшталт давньогрецьких 'волоока', 'прудконогий'), метафор (російська 'сніп волосся'), порівнянь (литовське 'волосся, як льон').

Національно детермінованою в деяких випадках може бути поведінка людини. Яскравим прикладом цього є дія закону кривавої помсти в кавказьких народів. Як експериментально підтверджує Г. Гогіберідзе, школярі Північного Кавказу, спеціально не підготовлені для сприйняття інокультурних явищ, саме з позицій цього закону оцінюють ситуації, описані в художніх творах (Гогіберідзе 2003, 163).

*3. Національно-прецедентні феномени (відомі будь-якому пересічному представнику тієї чи іншої національно-лінгво-культурної спільноти й такі, що входять у національну когнітивну базу).*

Прецедентними феноменами можуть бути:

- тексти, зокрема, творів художньої літератури (для українців – “Заповіт” Т. Шевченка);
- імена (для американців – Авраам Лінкольн; не випадково вірш В. Вітмена “O Captain! My Captain!” став улюбленим для багатьох із них);
- ситуації (для українців – “пропав, як швед під Полтавою”);
- висловлювання, до яких відносять також цитати з художніх творів, прислів'я і приказки (українська – “коли рак на горі свисне”, відповідно німецька – “коли собаки загавкають хвостами”, англійська – “коли місяць перетвориться на зелений сир”).

В англомовному світі своєрідним прецедентним висловлюванням є евфемізм ‘гніздо зозулі’, розуміння якого важливе для правильного сприйняття роману К. Кізі “Політ над гніздом зозулі”. ‘Зозуля’ – це пом'якшена назва божевільного, а ‘гніздо зозулі’ – будинку для божевільних. Ця назва пов'язана з англійською дитячою лічилкою: “Хтось пролетів над сходом, хтось над заходом, хтось – над гніздом зозулі”. Така інформація сприяє встановленню зв'язку між розказаною американським письменником історією про свободу як вищу цінність і назвою твору, що видається дивною й незрозумілою читачеві, котрий не володіє відповідними знаннями.

*4. Фрейм-структури свідомості як когнітивні одиниці, що прогнозують можливі асоціації.*

Поняття ‘фрейм’ (від англ. frame – система) у сучасній науці визначають як “структуру, що репрезентує стереотипні ситуації у свідомості людини і призначення для ідентифікації нової ситуації, що ґрунтується на такому ситуативному шаблоні” (Бацевич 2001, 359). Як зазначає В. Красних, будь-яка одиниця ментально-лінгвального комплексу наділена певним набором валентних зв'язків (Красних 2001, 170). При цьому асоціації можуть бути довільними, не передбачуваними, залежними від різних факторів (тезаурус особистості, її стан у даний момент тощо). Водночас простежуються найбільш типові національні стереотипні

асоціації. Наприклад, для українців північ асоціюється з суворим краєм, довгою зимою, сильними морозами, вічною мерзлотою, тяжким життям, бідністю рослинності тощо. У в'єтнамців виникають інші асоціації: гірський прикордонний край з плодючою землею, з великою кількістю овочів і фруктів, багатим і різноманітним тваринним світом. Значна частина фрейм-структур народжується на основі прецедентних феноменів, зокрема, художніх текстів.

У зв'язку з викладеним вище великої ваги для досягнення перекладного твору набувають фонові знання, перекладацькі коментарі.

Як показують наведені приклади, у творах світової літератури відображено етнічні особливості образного складу мислення. *Непідготовлені читачі сприймають інокультурні твори крізь призму свого мислення, свого бачення світу.* Це провокує порушення рецепції (повне нерозуміння, неправильна інтерпретація тощо).

З метою навчання учнів діалогу з чужою культурою доцільно пропонувати їм *різні види навчальної діяльності*:

- *пошук етнокультурного компонента твору, визначення його художньої ролі;*

- *коментування інокультурних реалій і фактів твору;*

- *дешифрування національної символіки за контекстом;*

- *аналіз елементів твору крізь призму національної специфіки;*

- *моделювання твору без етнокультурного компонента;*

- *спостереження за збереженням перекладачем національного колориту оригіналу;*

- *аргументація національної належності твору.*

Ефективним прийомом досягнення значення етнокультурних компонентів є *використання образу-посередника*, який ґрунтується на тому, що читач краще пізнає чужу культуру через посередництво добре знайомих елементів рідної культури. Учням можна запропонувати такий вид навчальної діяльності, як *порівняння семантики слова в різних національних контекстах*. Наприклад, для того, щоб школярі усвідомили національну забарвленість образу хризантем, можна порівняти значення слова для українців і японців (хризантема – один із національних символів Японії). Інтерес в учнів може викликати такий вид роботи, як *зіставлення аналогічних національно-культурних символів* (наприклад, сакура й калина).

У старших класах ефективним може бути використання *етнокультурологічного аналізу* художніх творів, який передбачає їх розгляд крізь призму національного колориту. Алгоритм застосування такого аналізу описано в нашій монографії (Клименко 2006, 234–243).

Водночас *важливим є вивчення перекладного письменства крізь призму української культури*, яке ґрунтується на україноцентричному підході до шкільної освіти.

Отже, у процесі викладання зарубіжної літератури вчитель працює над формуванням етнокультурної компетентності учнів, яку І. Ціко розуміє як



“результат сформованості комплексу знань про визначальні особливості інокультурного світу, уміння їх осмислювати під час читацької діяльності, здатність виявляти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них як представника української національної культури” (Ціко 2016, 117). Дослідник пропонує специфічні інноваційні методичні прийоми навчання:

- ‘*культурний шар*’ – представлення в стислому загальному вигляді відомостей про національну культуру, отриманих раніше як під час вивчення шкільних предметів, так і в результаті самостійного пошуку;

- *контраст культур* (‘*ефект дзеркала*’) – зіставлення та аналіз явищ різко протилежного змісту двох (або більше) національних культур за спільними ознаками, відображеними у художніх творах;

- *перенесення та аналогії* (культуралізації) – покликаний створити навчальну ситуацію, яка дозволить адаптувати учня-читача як носія однієї культури до інокультурного світу та інші прийоми (Ціко 2016, 126–131).

*Специфіка діалогічного підходу до викладання зарубіжної літератури яскраво виявляється і на рівні діалогу, спрямованого на досягнення феномена перекладності художнього твору.*

Художній переклад за своєю сутністю є *діалогом оригіналу й перекладу, автора та перекладача*. Яскравою метафорою, яка передає його діалогічний характер, є образ моста. Отже, важливо, щоб учні усвідомлювали значення цих духовних мостів. Саме на цьому наголошують сучасні українські вчені-методисти. Зокрема, І. Ціко зазначає: “Системна робота над твором-оригіналом і твором-перекладом сприяє успішному формуванню в учнів-підлітків етнокультурної компетентності у процесі вивчення зарубіжної літератури, а саме – оволодінню знаннями про духовну і матеріальну культуру, національну природу суспільства, характер взаємин між представниками різних етносів і народів, віддзеркалених у інонаціональному літературному творі, розвитуку умінь і навичок використання елементів аналізу та інтерпретації тексту-оригіналу й тексту-перекладу з урахуванням вияву в них морально-етичних й естетичних поглядів автора та його героїв як носіїв різних національних культур, здатності учнів-читачів виявляти ціннісне ставлення до зображуваного з опорою на рідну етнокультуру” (Ціко 2016, 128). Дослідник пропонує *алгоритм роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом у контексті формування етнокультурної компетентності школярів на уроках зарубіжної літератури*, який допоможе вчителю реалізувати діалогічний підхід до викладання шкільного предмета (Ціко 2016, 128).

Найвиразніше діалог оригіналу й перекладу дає можливість продемонструвати *прийом порівняння*, який може бути представлений різноманітними *видами робіт*: зіставлення елементів оригіналу або підрядника і перекладу (заголовків, художніх доміант, власних назв, художніх засобів тощо), зіставлення текстів першоджерела й перекладу, підрядника й перекладу, створення гіпотетичної моделі оригіналу як результат порівняння кількох перекладів. Наприклад, для

дев'ятикласників, які вивчають німецьку мову, цікавим може бути завдання на порівняння елементів оригіналу й перекладу балади Й.-В. Гете “Вільшаний король”, запропоноване в нашому підручнику: “Порівняйте назву оригіналу балади (“Erlkönig”) і назви перекладів (“Вільшаний король” (переклад М. Рильського), “Лісовий цар” (переклад Б. Грінченка), “Вільшаний цар” (переклад П. Куліша), “Вільховий король” (переклад Д. Загула)). Визначте, яка назва найбільш вдало відображає заголовок оригіналу. Обґрунтуйте свою відповідь” (Ісаєва, Клименко, Мельник 2017, 52).

Підсумовуючи результати дослідницької роботи, слід наголосити на тому, що саме слово *король* (а не цар) точно передає західноєвропейську реальію. Доцільно також пояснити учням, що розглянута зміна назви відображає еволюцію поглядів на мистецтво перекладу. П. Куліш і Б. Грінченко слідували тогочасній тенденції українізації інокультурного тексту. Перший із названих перекладачів навіть переніс дію балади з Німеччини в Україну.

Отже, такий вид роботи як порівняння заголовків оригіналу й перекладу сприятиме кращому розумінню художнього твору, розвитку мовлення учнів, усвідомленню особливостей перекладної літератури.

Доцільно також скористатися методичними рекомендаціями до порівняння перекладів названої балади, запропонованими І. Небеленчук (Небеленчук 2015, 128–134).

У старшокласників може викликати інтерес і глибше дослідження *діалогу кількох перекладачів з одним твором*. Спостерігаючи за їх версіями, учні помітять, що один твір вступає у схожі, проте різні діалогічні ситуації. Аби спрямувати школярів на таку роботу, можна запропонувати їм вислів відомого сучасного теоретика і практика перекладу М. Стріхи: “Порівняння кількох перекладів одного тексту – завжди вдячне заняття. Хоча нецікаво аналізувати, коли маємо до порівняння версії доброго перекладача і слабкого. А коли йдеться про двох великих перекладачів, то порівняти, як вони по-різному підходили до одного тексту, страшенно цікаво й повчально” (Стріха 2002, 108). Основними завданнями такої роботи має бути з’ясування спільного, а також розкриття своєрідності творчої манери перекладача, особливостей інтерпретації ним того чи іншого твору. Зокрема, під час роботи з перекладами М. Лукаша важливо наголосити на його тяжінні до народнопісенного стилю, М. Бажана – на вірності поета ‘образотворчо-скульптурним’ пристрастям, Л. Первомайського – на відкритій емоційності, драматичності.

У 10 класі філологічного профілю доцільно запропонувати учням порівняння монологу Гамлета в перекладах Є. Гребінки, Г. Кочура і Ю. Андруховича. З метою підготовки учнів до такої роботи варто скористатися статтею “Як порівнювати оригінал і переклад”, наведеною в нашому підручнику для 10 класу, і звернути увагу на такі аспекти текстів, що розглядаються: ідейно-тематична сутність монологу; ритміко-

інтонаційне звучання оригіналу й перекладу; мовні засоби створення лаконічності; метафоричність мови; відповідність віршового розміру українського перекладу розміру англійського оригіналу (Ісаєва, Клименко, Мельник 2018, 77–78).

Доцільно також увиразнити вплив творчості В. Шекспіра на українську мову. Зокрема, звернути увагу учнів на те, що переклади його творів відіграли важливу роль у збагаченні словникового запасу українців. Насамперед це виявилось у поповненні його крилатими висловами. Так, чимало їх “прилетіло” в наше мовлення з трагедії “Гамлет”. Найвідомішим, безумовно, є гамлетівське *бути чи не бути*, яке символізує найвищу точку вагань особистості щодо якоїсь важливої проблеми. Крім того, в україномовному середовищі вже давно побутує вислів *звихнувся час*, який походить із фрази Гамлета *time is out of joint* з монологу наприкінці першої дії п’єси. Його вживають у значенні “*прийшли нові часи з новими цінностями, не зрозумілими для попереднього покоління*”.

Аналогічну роботу доцільно провести й при вивченні вірша В. Вітмена “*O captain!*” (“*O Captain! My Captain!*”), запропонувавши учням порівняння оригіналу й перекладів цього твору. Учителю може повідомити, що збірка Волта Вітмена справила величезний вплив на розвиток української літератури. Одним із перших вітчизняних письменників, які звернулися до творчості американського барда, був Іван Франко. Вірші та поеми Вітмена в різні роки перекладали Василь Мисик, Віталій Коротич, Лесь Герасимчук, Максим Стріха та інші. Значну роль спадщина великого американця відіграла у формуванні Павла Тичини, особливо це позначилось на циклі віршів “*В космічному оркестрі*”, в одному з них є такі рядки:

Людськість промовляє  
 трьома розтрубами фанфар:

Шевченко – Вітмен – Верхарн...

Вплив Вітмена також добре відчутний у творчості Богдана-Ігоря Антонича, для якого основною темою теж є “*людина і Всесвіт*”. Як і американський класик, Антонич утверджував ідею невичерпного круговороту життя, його одвічного оновлення. Одним зі своїх учителів вважали Вітмена українські футуристи 20–30-х років, зокрема найяскравіший їх представник Михайль Семенко. А Іван Драч написав цілий цикл “*Вітменіана*”, навіяний збіркою “*Листя трави*”.

Вивчаючи поему Байрона “*Мазепа*”, варто також звернути увагу на важливі діалогічні моменти. Зокрема, запропонувати учням, порівнявши уривки оригіналу і перекладу О. Веретенченка (строфа III), з’ясувати, як англійською мовою передано українські реалії. У подальшому варто наголосити, що саме завдяки цій поемі багато зарубіжних читачів змогли відкрити не лише зовсім нові для себе українські слова (*Ukraine, hetman, Cossack*), але й ознайомитися з невідомими для них реаліями українського життя:

Among the rest, Mazeppa made  
 His pillow in an old oak's shade –  
 Himself as rough, and scarce less old,  
 The *Ukraine's hetman*, calm and bold:  
 But first, outspent with this long course,  
 The *Cossack prince* rubbed down his horse...

Отже, предмет “Зарубіжна література” відкриває широкі можливості у формуванні діалогічної культури сучасних учнів, сприяє увиразненню діалогу української та інших культур. Специфіка діалогічного підходу до викладання української перекладної літератури виявляється насамперед у зверненні уваги на різновиди діалогу, які висвітлюють феномени перекладності творів та взаємодії різних національних літератур. Перспективним також є дослідження діалогу різнонаціональних читачів.

Бацевич, Ф. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. Академія. Київ.

Гачев, Г. (1988). *Национальные образы мира*. Советский писатель. Москва.

Гогіберидзе, Г. (2003). *Диалог культур в системе литературного образования*. Наука. Москва.

Гольберг, М. (1996). *Диалог і проблеми взаємодії культур*. У кн.: *Диалог культур: Україна у світовому контексті*. Каменяр. Львів. С. 6–16.

Ісаєва, О., Клименко, Ж., Мельник, А. (2017). *Зарубіжна література: підруч. для 9 кл. закладів загальної середньої освіти*. Оріон. Київ.

Ісаєва, О., Клименко, Ж., Мельник, А. (2018). *Зарубіжна література (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти*. Оріон. Київ.

Клименко, Ж. (2006). *Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи*. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ.

Красных, В. (2002). *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. ИТДГК “Гнозис”. Москва.

Марковина, И. (1982). *Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста*. Автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата филологических наук. Институт языкознания. Москва.

Маслова, В. (2001). *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших уч. зав.* Академия. Москва.

Небеленчук, І. (2015). *Діалогові технології навчання світової літератури*. Полімед-Сервіс. Кіровоград.

Сорокин, Ю. (1977). *Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте)*. У кн.: *Национально-культурная специфика речевого поведения*. Наука. Москва. С. 120–136.

Стріха, М. (2002). *Історія й сьогодення українського поетичного перекладу (XII–XX ст.): Курс лекцій*. Записки “Перекладацької майстерні 2000–2001”. Простір-М. Львів. Т. 2.

Ціко, І. (2016). *Опрацювання оригіналу і перекладу у світлі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів*. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського. Серія Педагогічні науки. 1. С. 123–129.

Ціко, І. (2016). *Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова.